

UNIZAR, campus universitario de Teruel (universidad de Zaragoza)

Facultad de ciencias sociales y humanas, Teruel



La evaluación en educación primaria: “examen a examen”

Autora: Carme Arrufat Tena

Director TFG: Alberto Nolasco Hernández

Facultad: Facultad de ciencias sociales y
humanas, Teruel.

Titulación: Grado en Maestro de Primaria

Resumen:

La evaluación es uno de los principales pilares en los que se basa la educación en la actualidad. El hecho de evaluar y, a partir de ésta, analizar aquello que han adquirido los alumnos, es una de las claves fundamentales. Ésta nos ayuda a entender aquello que conocen los alumnos, si los contenidos curriculares se han adquirido, afianzado y si han entendido los conceptos clave.

Del mismo modo, y a grandes rasgos, podemos determinar que el concepto de evaluación que actualmente se entiende a nivel social no es el mismo que se está llevando a cabo en la práctica docente y esto nos lleva a plantearnos el porqué.

Así pues, a lo largo de este trabajo desarrollaremos una investigación sobre la puesta en práctica de una prueba escrita. Ésta se desarrollará en dos fases de tiempo distintas con la finalidad de comprobar de qué manera adquieren los contenidos curriculares los alumnos y si lo hacen de manera eficaz.

Trataremos de analizar los resultados que ésta nos aporta en un contexto escolar desde diferentes perspectivas: como docentes y como alumnos. Así como su repercusión a nivel social e individual.

Finalmente, determinar si la evaluación que se está llevando actualmente en las aulas resulta eficaz y determina con claridad si los objetivos propuestos se han cumplido.

Palabras clave:

Evaluación educativa, aprendizaje, Tyler, competencias, legislación, LOMCE.

Abstract:

Nowadays, evaluation is one of the main pillars on which our education is based. Reviewing what students have acquired is one of the fundamental keys. This helps us to understand what students know, if the curriculum targets are acquired, strengthened, and whether students have understood the concepts.

However, we can determine that the concept of evaluation at social level is not the same as it is carried out in teaching contexts, which leads to question ourselves what could be the reason for this difference in meaning.

Thus, through this Final Degree Project we will try to develop an investigation upon the implementation of a written test. This will take place in two different stages of time in order to check how the curriculum acquire the students and if they do effectively.

We aim also to identify and analyze the final results and relate them to a school context from different perspectives: as teachers and as students. Furthermore, we try to analyze their impact at social and individual level too.

Finally, whether the assessment is currently being in the classroom is effective and clearly determines whether the objectives have been met.

Keywords:

Educational assessment, learning, Tyler, skills, legislation, LOMCE.

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

1. Introducción	Págs. 6-8
2. Justificación	Págs. 8-9

Marco teórico

3. Conceptualización: La evaluación	Págs. 10
4. Recorrido histórico	Págs. 10-15
4.1 El período pre-tyleriano (2000 a.C hasta 1930)	Págs. 11-13
4.2 La época tyleriana (1930-1945)	Págs. 13-14
4.3 La época de la inocencia (1946-1957)	Págs. 14
4.4 La época del realismo (1958-1972)	Págs. 14-15
4.5 La época del profesionalismo (1973- actualidad)	Págs. 15
5. Surgimiento del concepto actual	Págs. 16-18
6. La evaluación en la actualidad	Págs. 19-27
6.1 Legislación actual	Págs. 19-25
a) Normativa estatal vigente	Págs. 19-23
b) Normativa autonómica vigente	Págs. 23-25
6.2 Comparativa entre legislación (teoría) y práctica	Págs. 25-27
7. Tipos de evaluación	Págs. 27-30
8. Instrumentos y técnicas de evaluación	Págs. 30-34
9. Finalidades de la evaluación	Págs. 34-35
10. El examen ¿el único método de evaluación?	Págs. 36-38

Marco metodológico

11. Objetivo general	Págs. 39
12. Objetivos específicos	Págs. 39-40
13. Hipótesis	Págs. 40
14. Características metodológicas	Págs. 40-44
14.1 Muestreo	Págs. 41-42
14.2 Proceso	Págs. 42-44
14.3 Autorización	Págs. 44
15. Instrumentos y técnicas	Págs. 45
16. Curva del olvido	Págs. 46-47

17. Procedimiento	Págs. 47-49
17.1 Cronograma	Págs. 47-49
18. Resultados	Págs. 50-51
19. Discusión	Págs. 51-52
20. Conclusiones	Págs. 52-54
21. Prospectiva de futuro	Págs. 54-55
22. Bibliografía	Págs. 56-58
23. Anexos	Págs. 59-61

ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS:

Marco teórico

Tabla 1. Etapas de la evolución de la evaluación.	Págs.11
Tabla 2. Comparativa: teoría y práctica.	Págs. 25-27
Tabla 3. Técnicas de evaluación.	Págs. 32
Tabla 4. Instrumentos de evaluación.	Págs. 33
Tabla 5. Tipología del examen.	Págs. 36-37

Marco metodológico

Tabla 6. Muestreo alumnos.	Págs.41-42
Esquema 1. Sexo de los alumnos.	Págs. 42
Esquema 2. La curva del olvido.	Págs. 46
Tabla 7. Fases de aplicación.	Págs. 47-48
Tabla 8. Temporalización.	Págs. 48-49
Esquema 3. Resultados I.	Págs. 50
Esquema 4. Resultados II.	Págs. 50

1. Introducción

La verdad es que no es sencillo para nadie determinar el tema de un trabajo de final de grado, ya que una tarea de estas dimensiones requiere una atención especial. Dentro del campo de la educación, la evaluación es un tema de especial relevancia dado que nos permite conocer la evolución de los alumnos, así como del propio sistema educativo. De este modo, desarrollar un trabajo de investigación sobre la evaluación educativa, puede ayudarnos a conocer en profundidad la metodología que más se acomode a nuestras necesidades y nos permita desarrollar nuevos métodos más eficaces.

El porqué es bastante sencillo, en la actualidad gran parte de la carga docente se centra en la evaluación propiamente dicha. Nos encargamos de analizar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos con la finalidad de observar si los contenidos se consolidan o simplemente suponen un aprendizaje pasajero para ellos. Pero de este mismo modo, también llevamos a cabo una propia auto-evaluación, ya que como docente (mediante los resultados que obtienen alumnos) tratamos de vislumbrar si tu metodología es la correcta o si necesitas aplicar posibles mejoras. Esto te permite crecer como docente, investigar sobre nuevos métodos evaluativos, elaborar nuevas técnicas e instrumentos y desarrollar procesos para ponerlas en práctica.

Sin embargo, la teoría sobre la evaluación parece clara... pero tenemos claro realmente ¿para qué y por qué evaluamos a los alumnos, a los propios docentes e incluso al propio sistema?

Otra de las razones de dicha elección, fue por el gran auge a todos los niveles que está teniendo la evaluación en la actualidad, es decir, si se están llevando a cabo evaluaciones eficaces y evidentemente de calidad, que nos permiten con exactitud detectar los problemas propios de nuestra labor docente, los problemas que un alumno pueda llegar a tener para adquirir un determinado tipo de conocimiento e incluso detectar problemas del propio sistema educativo. Todo ello, con la finalidad de resolver esos problemas existentes en cualquier eslabón del proceso educativo. O si simplemente utilizamos la evaluación como un proceso rutinario mediante el cual solo nos limitamos a obtener un resultado numérico que será plasmado en un boletín de notas al final del trimestre. Es decir, si el evaluar implica solo realizar una secuencia de pruebas o implica adquirir y aprender unos conocimientos básicos para el futuro desarrollo del individuo en sociedad.

Relacionado con el apartado anterior, consideramos necesario hacer una incisión sobre la actual y recién aprobada ley de educación LOMCE y sus repercusiones a nivel evaluativo.

Del mismo modo, la opinión de los padres o su forma de entender la evaluación educativa también es un punto de interés. Actualmente muchos padres se guían acerca del rendimiento escolar de sus hijos a partir de las notas numéricas que éstos obtienen, sin tener en cuenta que la evaluación es algo más que una nota numérica. El hecho de que un niño obtenga un cinco en la evaluación final en una determinada asignatura, no implica que no sepa y que no tenga conocimientos sobre la misma; al igual que un niño que obtiene un nueve en la evaluación final, no implica que haya aprendido los conocimientos y objetivos planteados. Es decir, se tiene una concepción errónea de la evaluación, ya que ésta es un conjunto de factores que deben ser evaluados en su totalidad y no factores aislados los unos de los otros.

Otro centro de interés relacionado con el tema, es si realmente el hecho de ser evaluados propicia o merma la motivación del alumnado. Un alumno que obtenga buenas notas de normal en el colegio, se sentirá más motivado a la hora de realizar una evaluación por qué que su rendimiento está obteniendo un resultado positivo. Sin embargo, un alumno que no obtenga tan buenas notas, su motivación se puede ver mermada como consecuencia de que no obtiene los resultados esperados o cree que no se le está valorando lo suficiente. Del mismo modo, este alumno puede incrementar su motivación con la finalidad de obtener mejores resultados.

Desde mi propia experiencia personal, puedo determinar que desde muy pequeños nos han hecho entender la evaluación como un conjunto de pruebas en el que debes demostrar lo mejor de ti mismo. Cuanta mejor nota obtengas, mayor es el rendimiento que se supone que has obtenido. Remarco de nuevo la errónea concepción acerca de la evaluación que se tenía en aquel momento, pero que actualmente sigue vigente. Como docente en prácticas, he podido observar que la reacción de los alumnos frente a una prueba evaluativa; ésta es prácticamente la misma que nosotros teníamos en aquel momento. Por tanto, esto hace plantearme si realmente la metodología que se está empleando en los centros educativos actualmente es la correcta.

Del mismo modo, me gustaría intentar arrojar un poco de luz en cuanto a las metodologías empleadas y cómo podemos mejorarlas. Plantearnos el porqué de estas

metodologías y si su eficacia es real o únicamente se limita a determinar aquello que queremos obtener.

Así pues, considero que es preciso hacer un recorrido a lo largo del tiempo para poder determinar el momento del nacimiento de la propiamente dicha evaluación educativa, sus cambios a lo largo del tiempo y sus aplicaciones para poder hacer un paralelismo con el actual concepto de evaluación.

Finalmente, destacar que desde mi punto de vista, considero que la evaluación es un proceso muy importante dentro de la enseñanza-aprendizaje que se lleva en los centros educativos; pero evaluar no debería ir unido a ciertos conceptos que actualmente, están unidos a evaluación como son: etiquetar, clasificar, calificar y puntuar. Debería estar unido a conceptos tan importantes como aprender y hacerlo de una manera eficaz.

2. Justificación

Como he citado anteriormente, el tema del trabajo se centra en la evaluación educativa. A partir de este trabajo pretendemos entender mejor como se evalúa, por qué se evalúa de la manera que se está haciendo y si su eficacia es real. Así pues, surgen dos grandes preguntas que afecta de lleno al actual sistema de evaluación y que de manera directa también nos afectan como futuros docentes: ¿Cómo consigo evaluar a un alumno para que adquiera conocimientos reales? Y ¿Cómo mediante la evaluación sé si este alumno los ha adquirido realmente?

Del mismo modo y enlazado a estas preguntas, podemos plantearnos el porqué la evaluación actual en su inmensa mayoría, contempla tan solo resultados numéricos. Un resultado numérico podrá ayudarte a entender dentro de una escala de valores, en qué punto se encuentra un determinado alumno pero nunca te explicará en qué se supone que está fallando ese alumno o dónde está su error de aprendizaje e incluso tampoco te ayudará a disipar las dudas de dónde estás fallando tú como docente. Por tanto, considero que la nota numérica está bien para orientarse pero nunca como para tomarla como referencia al pie de la letra y al cien por cien de fiabilidad.

Además, también me gustaría arrojar un poco de luz sobre la errónea concepción que tienen los padres acerca de la evaluación educativa de sus propios hijos y su relación con la promoción. En un principio, la evaluación sirve para orientarnos sobre el aprendizaje que tienen los alumnos así como el grado de adquisición de conocimientos

que están obteniendo. Sin embargo, si solo nos centramos en el resultado numérico obtenido por el alumno, cómo pretendemos juzgar si debe promocionar o no a la siguiente etapa, ya que como he citado anteriormente la evaluación es un conjunto de factores y no factores aislados.

Destacar también, las sensaciones que la evaluación y saber que van a ser evaluados les producen a los alumnos. Este hecho, le produce sensaciones de miedo, temor, frustración, estrés y nervios entre otros, que a medida que avanza con la edad, estas sensaciones se potencian. Todo ello afecta directamente al rendimiento escolar de los alumnos y además atenta directamente contra el principio básico de la evaluación, es decir, que se aprenda de ella.

La evaluación debería servir para que el alumno aprenda y no tenga miedo a equivocarse, sin embargo, actualmente los errores están marcados con grandes frustraciones por parte de los alumnos y esto evita que se alcance el aprendizaje completo.

Para ello, desarrollaremos una investigación en la cual pondremos en práctica una prueba escrita con las mismas características en dos períodos de tiempo diferentes. Observaremos si los alumnos son capaces de responder de la misma forma tanto la primera como la segunda vez y, por tanto, podremos observar si el aprendizaje de esos conocimientos ha sido realizado de manera que se afiancen con exactitud los contenidos.

Finalmente destacar de nuevo, la necesidad de un cambio en la evaluación educativa. Un cambio que consiga objetivos de aprendizaje reales.

Marco teórico

3. Conceptualización: La evaluación

Definir con exactitud un término como evaluación acarrea grandes problemas, ya que a lo largo del tiempo no solo ha sido una simple variable conceptual, sino que, su adaptación tanto a nivel social como a nivel de avances técnicos y teóricos a lo largo del tiempo, también son variables a tener en cuenta. Por tanto, podemos definirlo como un elemento adaptable a las necesidades planteadas en un determinado momento.

Para poder definir el concepto de evaluación, en primer lugar, nos centraremos en su significado etimológico y posteriormente haremos un pequeño recorrido histórico para observar su variabilidad a lo largo de los diferentes períodos.

Etimológicamente el término evaluar deriva del prefijo *e-* y del sufijo *valuar*, que en su conjunto viene a definirse como *valorar*, por tanto podemos extraer que evaluar viene a significar dar o estimar valor a las cosas, acontecimientos, fenómenos, procesos o personas.

Por otro lado, la RAE estima que este término es propio de los hablantes francófonos al señalar que el vocablo evaluar, proviene del francés *évaluer*. A partir de ésta, propone tres acepciones:

- Señalar el valor de algo.
- Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.
- Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de todos los alumnos.

Por tanto, la evaluación podemos entenderla como el proceso sistemático de recogida de información a través de unos instrumentos cuantitativos o cualitativos para tomar decisiones para mejorar.

4. Recorrido histórico

A partir de este momento, vamos a dar paso al recorrido histórico. Según el análisis histórico de Ralph W. Tyler, considerado a menudo como padre de la evaluación educativa, establece cinco períodos básicos partiendo de sus contribuciones como principal punto de referencia. Sin embargo, no es el único autor que establece estos períodos con la finalidad de dividir los pasos de la evaluación a lo largo del

tiempo. Como es lógico en estos casos, destacar las pequeñas variaciones en cuanto al establecimiento de períodos se refiere. Lukas y Santiago (2004) establecen seis períodos en lugar de cinco o el caso de Garanto (1988) que a pesar de establecer cinco períodos también, difiere de Tyler en algunos aspectos.

Por tanto, basándonos en Tyler, los cinco períodos básicos en el desarrollo y formación del concepto *evaluación* son los siguientes:

- El período pre-tyleriano o etapa precursora (2000 a.C hasta 1930)
- La época tyleriana (1930-1945)
- La época de la inocencia (1946-1957)
- La época del realismo (1958-1972)
- La época del profesionalismo (1973- actualidad)

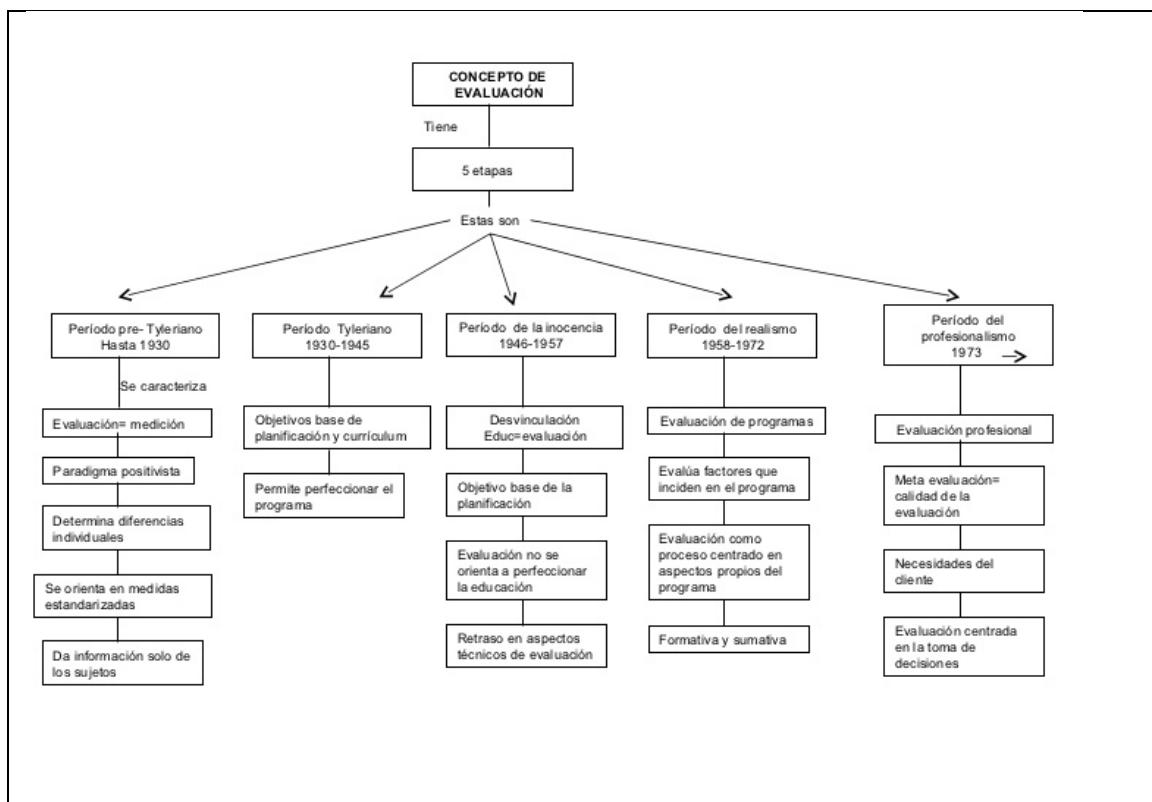


Tabla 1. Etapas de la evolución de la evaluación. Fuente: Evaluación educativa. Lukas, F.J y Santiago, K., 2004

4.1 El período pre-tyleriano o etapa precursora (2000 a.C. hasta 1930)

Es un período temporal muy amplio en el que la evaluación sistemática no era desconocida aunque se puede considerar que era un movimiento poco reconocible. Su finalidad era valorar y diferenciar o seleccionar a individuos.

Se considera que el hecho de evaluar surge en el 2000 a.C. (aproximadamente) en la China imperial. Éstos, utilizaban la evaluación con la finalidad de seleccionar a personas capacitadas para desarrollar altos cargos en el funcionariado público.

También son conocidos en el siglo V a.C., los exámenes de los profesores griegos y romanos que utilizaban cuestionarios didácticos como parte de su propia metodología didáctica. Entre ellos destacamos a Sócrates.

Sin embargo, para algunos autores el tratado más importante sobre la evaluación en la antigüedad, es el Tetrabiblos utilizado por Ptolomeo. Un tratado sobre filosofía y astrología dividido en cuatro partes o cuatro libros.

A lo largo de la Edad Media, se introducen exámenes de carácter formal en las universidades. Destacar los exámenes orales en presencia de un tribunal.

Durante el Renacimiento, continúan utilizando estos procedimientos que tenían una finalidad selectiva.

En el siglo XVIII, se produce un auge en la demanda de acceso a la educación; por tanto, se precisa de métodos evaluativos con la finalidad de determinar los propios méritos individuales. Además, destacar que a lo largo de este periodo, las instituciones educativas se dedican a elaborar normas y poco a poco van introduciéndolas.

Entrado el siglo XIX, aparece un sistema de exámenes de comprobación de una preparación, que evalúan los méritos individuales para la consecución de diplomas de graduación. Además, en Inglaterra, se forman comisiones reales cuya función era evaluar los servicios públicos.

En 1845, en los Estados Unidos, Horace Mann comienza a dirigir una evaluación basada en test de rendimiento. Estas serán las primeras técnicas evaluativas del tipo test escritos.

Sin embargo, la primera evaluación reconocida como formal tiene lugar en América, donde Joseph Rice, se dedica a estudiar los conocimientos de ortografía de una elevada cantidad de estudiantes mediante la utilización de test.

Así pues, podemos determinar que a lo largo de este amplio periodo, la evaluación se entiende como un proceso de mediación, es decir, no se evalúa como tal

sino que más bien se tiende a medir las propias diferencias individuales dejando de lado su aprendizaje o su rendimiento. Este periodo, se ha caracterizado por “centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza mediante tests o pruebas”; a este período se ha denominado “primera generación: de la medición”. Dobles (1996, p. 80)

Como podemos apreciar, la evaluación sistemática cuenta con una larga historia, sin embargo, solo la historia reciente de la evaluación ha sido considerada de relevancia.

4.2. La época tyleriana (1930-1945)

Ralph W. Tyler (1902-1994) fue un educador, teórico e investigador educativo estadounidense que dedicó su campo de trabajo a la evaluación. Acuñó el término de evaluación educacional que servirá de punto medio entre el antes y el después en la historia de la evaluación. A partir de este momento, se convierte en una evaluación totalmente sistemática. Además, se dedicó a publicar una visión del currículo y la evaluación muy amplia y de carácter renovador.

Esta época recibe el nombre de época Tyleriana como consecuencia de los importantes avances que ofreció Tyler, considerado el padre de la evaluación educacional.

A partir de esta época, la evaluación adopta un carácter totalmente sistemático y se centra en unos objetivos claramente fijados. Es decir, la evaluación debe determinar si unos objetivos propuestos han sido alcanzados. Por tanto, destacar también la unión entre evaluación y currículo educativo.

Destacar que durante este periodo, Tyler se vio inmerso en la famosa investigación Eight-Year Study que tenía como finalidad examinar la efectividad de ciertos currículos y de diferentes estrategias metodológicas.

Por tanto, destacar que en este periodo la evaluación no implica medición, sino que se centra en la recogida de información para posteriormente poder emitir un juicio de valor sobre dicha información, es decir y como afirma Garanto (1989) una evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y grado de consecución de los mismos. Además la evaluación se concibe como un proceso, es decir, anteriormente era contemplada como un producto y se evaluaba en un momento

final. En este periodo, esa concepción varía y se tienen en cuenta todos los procesos implicados en la evaluación desde el principio.

En este período se considera insuficiente una evaluación centrada en el rendimiento del estudiante por lo que optan por “una evaluación que se caracteriza por una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos.” Dobles (1996, p. 81)

4.3 La época de la inocencia (1946-1957)

A lo largo de este periodo no se consiguieron avances como consecuencia de la necesidad social de olvidar la Depresión económica en la que se vieron envueltos y dejar atrás la guerra.

Durante este periodo crecen de manera desmesurada los servicios educativos entre otras cosas, sin embargo, no se tenía en cuenta la calidad si no la cantidad. Es decir, la sociedad no mostraba interés por formar profesionales competentes, sino que trataban de abarcar la demanda surgida. Esto derivó en una falta de interés por la evaluación educacional que provocó una falta de objetivos claros y como consecuencia, el retraso de la evolución de la evaluación.

Destacar, que los avances conseguidos anteriormente por Tyler no tuvieron continuidad en esta época. Y se potencia la cantidad (es decir, todos tienen derecho a la educación, todos tienen acceso) frente a la calidad, que baja considerablemente.

4.4 La época del realismo (1958-1972)

Esta época rompe con la decadencia educativa característica del periodo anterior. Se produce el auge de las evoluciones de proyectos curriculares a gran escala. Los progresos en las metodologías utilizadas en el ámbito educativo, debían estar relacionadas con conceptos como utilidad o relevancia. Por tanto, la nueva concepción que se tiene a lo largo de este periodo, implica no solo a los alumnos, sino a todos aquellos factores que convergen dentro de un programa educativo.

Se retoman de nuevo las ideas de Tyler.

Además, destacar que en 1972 se produce un acontecimiento a gran escala: La Conferencia de Cambridge. En ella, los autores encargados de hacer evaluaciones se

reúnen por primera vez para poner en común aquello que se está llevando a cabo mediante la evaluación educativa.

A partir de este momento, se plantean las siguientes cuestiones de especial relevancia:

- ¿Para qué evaluó?
- ¿Por qué evalúo?

Se observa que la información que se extrae de la evaluación aporta datos con la finalidad de ser mejorados (recopilación de información como base para la toma de futuras decisiones), por tanto, queda en evidencia que la evaluación debe ser un proceso en el cual tomen parte tanto profesionales como centros. Por esa misma razón, Crombach recomienda que se reconceptualice la evaluación "como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos" Rama (1989, p. 38).

4.5 La época del profesionalismo (1973- actualidad)

A partir de 1973, la evaluación ya tiene un campo propio que ha empezado a cimentarse y emerge como una profesión diferenciada del resto. Sin embargo, existe un problema de identidad ya que no saben dentro de qué campo profesional englobarse.

Esta época se caracteriza por un concepto clave: la calidad.

Destacar la proliferación de modelos educativos, asociados a dos grandes paradigmas:

- Los modelos educativos basados en una evaluación cuantitativa.
- Los modelos educativos basados en una evaluación cualitativa.

A pesar de las grandes diferencias existentes entre ambos modelos, en muchas ocasiones se conjugan ya que no podemos afirmar que exista un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo, podemos afirmar que ambos modelos se complementan.

5 Surgimiento del concepto actual

Como hemos podido observar a lo largo del pequeño recorrido histórico anterior, muchas han sido las denominaciones de evaluación y cada una de ellas respondía a una necesidad social o a una necesidad teórica.

Por tanto, podemos determinar que las tres variables del concepto evaluación a lo largo del tiempo, han sido las siguientes:

- El enfoque conceptual. La evaluación en un inicio tan solo pretendía medir las características individuales del alumno. Sin embargo, a lo largo de su evolución esto se ha transformado en unos programas determinados que persiguen unos objetivos concretos. Se pasa del interés únicamente referido al resultado a un interés global por el proceso en sí.
- El enfoque metodológico. Se produce una importante evolución en lo que se refiere a la metodología cuantitativa y cualitativa con la finalidad de alcanzar una pluralidad metodológica. Esto, nos permite conjugarlo todo y alcanzar mejores metodologías evaluativas.
- El enfoque ético/político. La evaluación pasa de ser conocida tan solo por un sector determinado de la población (como era la inspección), a ser conocida por todos los agentes implicados en el proceso. Es decir, se pasa de una evaluación burocrática a una evaluación democrática.

Una vez conocidos los tres factores relevantes en el proceso de conceptualización, analizaremos la definición que nos ofrece la RAE para continuar revisando las definiciones que otros autores nos plantean.

Según la RAE, nos ofrece dos acepciones sobre este término:

- Acción de evaluar
- Examen escolar (cita como ejemplo la siguiente frase: Hoy tengo la evaluación de matemáticas)

Referente a la primera acepción, define el concepto de evaluar con tres acepciones más:

- Señalar el valor de algo
- Estimar, apreciar, calcular el valor de algo
- Estimar los conocimientos, aptitudes o rendimiento de los alumnos

Como bien hemos podido comprobar a lo largo del recorrido histórico sobre el desarrollo del concepto de evaluación, evaluar es una acción que implica conjugar muchos elementos al mismo tiempo para poder obtener unos resultados y a partir de estos, poder mejorar todos y cada uno de los factores implicados en el proceso.

De las muchas definiciones existentes sobre este concepto, en primer lugar, destacamos la de Tyler que es reconocida su labor como el padre de la evaluación educativa. Este autor, define la evaluación como el proceso sistemático de acumulación de información relevante para la interpretación pertinente, que como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje permite establecer juicios de valor y tomar decisiones en pro de la mejora de las acciones seguidas, Tyler (1969). Es decir, de esta manera relaciona la práctica educativa con los objetivos educativos respecto a unos criterios de eficacia que anteriormente han sido pactados y establecidos. Además, afirma que el proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento.

Años más tarde, Tenbrick (1981, citado por Díaz y Blázquez, 2007, pág.34) afirmaba que la evaluación respondía a un proceso de recopilación de información y de su uso para formular juicios de valor, que a su misma vez estaba destinado para utilizarse con una finalidad de toma de decisiones.

La definición de Vilchez (1993) apuntan la evaluación como un proceso participativo de obtener y analizar información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas respecto a la concepción, estructura, funcionamiento y administración del currículo. A su misma vez, Duque (1993) afirmaba que para él la evaluación es “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados

resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico". Duque (1993, p. 167).

Otra de las definiciones que podemos encontrar sobre este término es la que nos aporta López (López, B. Y otros. (1995). Terminología Básica sobre Currículo), que de una manera más global y completa, la define como el manejo de la información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios

Encontramos autores como Yovane (1995) que define la evaluación curricular como un proceso de recolección, procesamiento e interpretación de información necesarios para conocer, comprender, emitir juicios y tomar decisiones.

Para Inciarte y Canquiz (1998).La evaluación, referida a cualquier ámbito o contexto educativo, puede ser entendida como un proceso a través del cual se recoge, analiza e interpreta información relativa a una determinada actividad con el objeto de emitir juicios y facilitar la toma decisiones.

Sin embargo, más que un método, este tipo de evaluación algunos autores la consideran como una estrategia de investigación general que, según Parlett y Hamilton (1997, citado por Saavedra, 2006, pág. 22), posee tres fases: (1) observación de variables que afecten positiva o negativamente los resultados, (2) investigación de los aspectos más relevantes del programa de evaluación y (3) explicación de los principios generales de la evaluación y de su causa y efecto.

Por tanto, podemos determinar que el concepto actual referente a evaluación, implica la evaluación de un conjunto o contexto, es decir, que no se evalúe de manera aislada al alumno. Por tanto, evaluamos el conjunto con una finalidad de captar datos e informaciones que nos permitan construirnos un determinado juicio de valor sobre todos estos elementos y que nos ayude a tomar unas determinadas decisiones con una finalidad de mejora.

6 La evaluación en la actualidad

6.1 Legislación actual

En primer lugar, este apartado lo focalizaremos en relación a la legislación actual vigente a nivel estatal para posteriormente, analizar la legislación vigente en la comunidad autónoma de Aragón.

a) Normativa estatal vigente

Dada la situación actual sobre normativa, destacar que la LOMCE ya está aprobada y que su implantación tendrá lugar en el curso 2014-2015 en los cursos impares; sin embargo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación seguirá vigente hasta la total implantación de la primera.

Además, también analizaremos el Real Decreto 1513 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Para esta ley, la evaluación consiste en valorar unos determinados resultados conseguidos partiendo de una acción y establece una evaluación educativa que concierne tanto a los resultados obtenidos como a las actividades realizadas.

La primera referencia que obtenemos a lo largo de esta ley y referida a la evaluación, tiene lugar en el artículo 6 donde se define el currículo y además, incluye los criterios de evaluación de cada enseñanza. En este artículo, se expresa también que el Estado atribuye un 55% a los centros con lengua cooficial y un 65% a los centros sin lengua cooficial de los contenidos básicos que se plantean y el resto lo deja en poder de la administración educativa.

“Artículo 6. Currículo.

3. Los contenidos básicos de enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.”

Posteriormente, en el artículo 20, destaca la necesidad por parte de los alumnos de alcanzar las competencias básicas y un adecuado grado de madurez con la finalidad

de superar una determinada etapa educativa. Y además, destaca la creación de informe individual al finalizar una etapa para valorar sus logros obtenidos.

“Artículo 20. Evaluación durante la etapa.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

2. El alumno o alumna accederá al ciclo educativo o etapa siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez

5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe de su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación”

El artículo 21 hace referencia a la evaluación de diagnóstico, en el cual se establece la necesidad de realizar una evaluación de competencias básicas al final del segundo ciclo (este artículo queda ampliamente especificado en el artículo 144).

Finalmente, la referencia que encontramos en cuanto a la evaluación, es el título VI que está dedicado de manera genérica a la evaluación. A lo largo de este título (artículo 140 a artículo 147, ambos inclusive) se establecen los marcos legales y normativos.

“Artículo 140. Finalidad de la evaluación.

Artículo 141. Ámbito de la evaluación.

Artículo 141. Ámbito de la evaluación.

Artículo 143. Evaluación general del sistema educativo.

Artículo 144. Evaluaciones generales de diagnóstico.

Artículo 145. Evaluación de los centros.

Artículo 146. Evaluación de la función directiva.

Artículo 147. Difusión del resultado de las evaluaciones.”

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Esta ley surge con la finalidad de modificar la anterior. Quiere hacer hincapié y tratar de modificar el bajo rendimiento académico que están obteniendo los alumnos e incluso el temprano abandono de la enseñanza.

Esta ley establece dos evaluaciones individualizadas que tendrán lugar una al finalizar tercero de primaria y otra al finalizar la etapa.

La primera será de carácter interno, es decir, el propio centro realizará las evaluaciones según disponga la Administración Educativa y tendrá como finalidad comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Y en el caso de no obtener los resultados esperados, se pondrán en marcha una serie de medidas con la finalidad de paliar estos resultados.

La segunda será de carácter externo, ya que la establecerá el propio gobierno pero a través de una consulta con las comunidades autónomas.

Una vez destacado lo más importante referente a la evaluación, vamos a analizarla con detenimiento al igual que hemos hecho con la anterior.

El artículo 20 de la actual ley, queda modificado de manera que se le añade una atención a la diversidad y además se especifica cómo será la promoción.

“Artículo 20. Evaluación durante la etapa.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

2. El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las

competencias correspondientes. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y de final de Educación Primaria.”

El artículo 21, referente a las evaluaciones de diagnóstico en la anterior ley, queda redactado de la siguiente manera en la LOMCE.

“Artículo 21. Evaluación final de Educación Primaria.

1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el Sistema Educativo Español con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.

3. El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas.

Las Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan establecido.”

Como podemos observar, se potencian los momentos de evaluación en principio con una finalidad de detectar problemas y solucionarlos a la mayor brevedad posible, pero... ¿resultará efectiva esta nueva ley?

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria.

El primer artículo que cita los criterios de evaluación en este Decreto es el artículo 7 que nos remite al Anexo II en el que nos vienen ampliadas cada una de las áreas de educación primaria con sus contenidos para cada ciclo y sus criterios de evaluación determinados.

El siguiente artículo que trata sobre la evaluación, es el artículo 9 que establece la evaluación como continua y global. Del mismo modo, destacar que este artículo también hace referencia al anexo II que como hemos comentado anteriormente se amplía cada una de las áreas de educación primaria.

b) Normativa autonómica (Aragón) vigente

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Esta orden es el marco normativo y legislativo por el cual se determinan las enseñanzas en la comunidad autónoma de Aragón. Ha sido recientemente aprobado, dejando de lado la anterior orden del Orden de 9 de mayo de 2007.

La primera referencia a evaluación que tenemos en esta Orden, es el capítulo III Evaluación y promoción:

“Artículo 11. Evaluación de los aprendizajes y del proceso de enseñanza.

1. Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las áreas de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica, serán los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en el Anexo II de esta Orden.

2. Los criterios de evaluación y criterios de aprendizaje deberán concretarse en las programaciones didácticas a través de indicadores de logro de los mismos, donde también se expresarán de manera explícita los estándares de aprendizaje evaluables

imprescindibles con objeto de superar las correspondientes áreas. Asimismo las programaciones contendrán los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación que aplicará el profesorado en su práctica docente.

3. Los estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles de los cursos de tercero y sexto son los que aparecen subrayados en el Anexo II de esta Orden.

4. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será global, continua y formativa y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo y de las competencias clave, teniendo en cuenta los perfiles de área y de competencia.

5. El resultado de la evaluación se expresará en niveles: Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas; Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas.

6. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas, atendiendo a la diversidad de capacidades, actitudes, ritmos y estilos de aprendizaje, se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias clave para continuar el proceso educativo.

7. Los centros darán a conocer a las familias la información esencial sobre los elementos curriculares y los criterios de calificación necesarios para obtener una evaluación positiva de los alumnos, en las distintas áreas de conocimiento que integran el currículo.

8. La evaluación se llevará a cabo considerando los diferentes elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las áreas de conocimiento y los estándares de aprendizaje evaluables serán un referente fundamental para valorar el grado de desarrollo de las competencias clave y la consecución de los objetivos de manera que se garantice que al finalizar la Educación Primaria los alumnos estén capacitados para incorporarse a la educación secundaria con garantías de éxito.

9. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro

en las programaciones didácticas. Igualmente evaluarán el Proyecto Curricular de Etapa, las programaciones didácticas y el desarrollo del currículo en relación con su adecuación a las necesidades y características del alumnado del centro.”

Como podemos entender a lo largo del articulado, todas las asignaturas que cursen los alumnos serán evaluables siguiendo unos criterios e instrumentos previamente establecidos en las programaciones didácticas. Las evaluaciones de tercer y sexto curso son de carácter imprescindible para determinar el desarrollo del alumno.

La evaluación tendrá un carácter global, continuo y formativo; además, se tendrá en cuenta el progreso que el alumno lleve a cabo a lo largo de su formación. Destacar que los resultados de la evaluación se expresaran en niveles y no aparecerá una nota matemática.

Finalmente, destacar que los alumnos que precisen de medidas de refuerzo las tendrán con la finalidad de potenciar sus capacidades.

6.2 Comparativa entre legislación (teoría) y práctica

Para poder comparar teoría y práctica, haremos una pequeña tabla en la que compararemos cada artículo referido a la evaluación con la realidad que se vive actualmente en las distintas aulas de los centros educativos. Para ello, me basaré en mi propia experiencia personal como alumna en prácticas.

Compararemos los artículos de la normativa general dado que los artículos de la normativa autonómica son muy similares a los primeros y de este modo evitaremos la repetición. Del mismo modo, no compararemos la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa dado que todavía no ha sido implantada en las aulas y por tanto no existe una experiencia reconocible para ésta.

Normativa (teoría)	Práctica
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Artículo 20 “Evaluación durante la etapa”: “ <i>La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta</i>	Como bien afirma la ley, se deben evaluar los procesos de aprendizaje que el alumno ha desarrollado para alcanzar los objetivos propuestos, sin embargo, en la realidad no se evalúan los procesos de aprendizaje, se

<p><i>su progreso en el conjunto de las áreas.”</i></p>	<p>evalúan los contenidos impartidos en el aula y su capacidad para memorizarlos.</p>
<p>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria. Artículo 9 “Evaluación”</p>	<p>A lo largo de este artículo (íntegramente dedicado a la evaluación) se plantea que se tendrá en cuenta el progreso en el conjunto de las áreas, pero la realidad es que no se entiende como progreso conjunto sino que se evalúan las áreas de manera independiente las unas de las otras, evitando así obtener una visión conjunta de las mismas.</p>
<p>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria. Artículo 9 “Evaluación”</p>	<p>Otro de los puntos que se desarrolla en este artículo, es que las medidas de refuerzo serán establecidas en el momento en el que se detecte una necesidad, sin embargo, esto no es real ya que no siempre se pone remedio a las necesidades. Bien sea por temas burocráticos o por falta de motivación e interés del profesorado.</p>
<p>Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, Artículo 11, “9. <i>Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente,</i></p>	<p>A lo largo de este artículo y en concreto de este apartado se propone evaluar el Proyecto curricular, las programaciones didácticas y desarrollo del currículo en relación con las necesidades presentadas y características del alumnado. Esto pocas</p>

<p><i>para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas. Igualmente evaluarán el Proyecto Curricular de Etapa, las programaciones didácticas y el desarrollo del currículo en relación con su adecuación a las necesidades y características del alumnado del centro”</i></p>	<p>veces se lleva a cabo, y cuando se lleva a cabo es de manera extraordinaria.</p>
--	---

Tabla 2. Comparativa: teoría y práctica. Fuente: Normativa vigente. Creación propia, 2014.

Como podemos observar a lo largo del cuadro comparativo, no siempre la relación teoría-práctica es tan estrecha como se cree, lo que nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones ¿Puede ser que la cantidad de leyes existentes impidan llevar a cabo una evaluación completa? O ¿Puede que necesites cambiar ciertos puntos de estas leyes para darles un enfoque más real?

7. Tipos de evaluación

Existen diferentes tipos de evaluación, ya que como hemos citado anteriormente, la evaluación responde a una serie de necesidades sociales; por tanto, existe gran variedad metodológica.

Vamos a establecer una clasificación sobre las diferentes tipologías de las evaluaciones:

a) Segundo su finalidad y función:

- Evaluación diagnóstica; esta evaluación se caracteriza por su evaluación de contextos ya que está destinada a evaluar de manera real las características de las personas a las que va dirigida, así como su situación personal y social. Esto, permitirá al evaluador desarrollar estrategias de intervención y adaptar la práctica a todos y cada uno de los destinatarios.

Se suele aplicar al comienzo de cualquier etapa de aprendizaje para conocer el nivel de preparación que poseen y poder vislumbrar a qué serán capaces de enfrentarse los alumnos. Esta evaluación, sin embargo, no ha de producir el

cambio o modificación del programa sino que pretende que se adecuen las diferentes estrategias didácticas.

- Evaluación formativa; es aquella que permite ajustar a medida que avanza el curso escolar los procesos de intervención con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos. Esta evaluación permite obtener información de todos los elementos componentes del programa educativo y por tanto, nos permite una mejora de estos en función de los logros obtenidos.
- Evaluación sumativa; se aplica a los procesos terminados para verificar los resultados alcanzados. Está enfocada a los objetivos más generales y fundamentales de un curso (aquellos que implican mayor complejidad), no solo hace referencia a los conocimientos o aprendizajes que el alumno debe haber alcanzado, sino a su forma de integrarlos en su desarrollo social.

b) Segundo su extensión:

- Evaluación global; mediante esta evaluación pretendemos abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, centro educativo o del programa. Con ella, se pone en énfasis la relación existente entre todas las partes ya que la modificación en una de las partes, implica el cambio en todas.
- Evaluación parcial; estudia o valorar los determinados componentes o dimensiones de los alumnos, centro educativo o programa.

c) Segundo su agente evaluador:

- Evaluación interna; es llevada a cabo por los propios integrantes de un centro, programa educativo... es decir, por los protagonistas del hecho educativo (profesores y alumnos).

Dentro de esta evaluación interna, existen diversas alternativas:

- Autoevaluación, el protagonista de este tipo de evaluación es el alumno de manera que evalúa su propio trabajo. Se considera la evaluación más madura ya que en ella el alumno es quien determina dónde quiere llegar, para qué, por qué y cómo.

- Heteroevaluación, consiste en evaluar una actividad, objeto o producto, por evaluadores distintos a las personas evaluadas. Es el tipo de evaluación que se da con mayor frecuencia en nuestras aulas.
 - Coevaluación, es el grupo en conjunto quien se evalúa y se dedica a observar si los conocimientos han sido adquiridos. Los criterios de evaluación han sido previamente determinados y de manera consensuada.
- Evaluación externa; tiene lugar cuando aquellos agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa (inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores...), evalúan su funcionamiento.
- Destacar, que ambas evaluaciones son complementarias por qué por una parte permiten que el centro se auto-evalúe, pero cuentan con una opinión externa a la suya.

d) Segundo el momento de aplicación:

- Evaluación inicial, es aquella que se realiza a principio de todo curso académico con la finalidad de recoger datos en el momento de partida y así poder evaluar la adquisición de competencias básicas, conocimientos, inquietudes y aptitudes del sujeto. En mi opinión, es un tipo de evaluación de especial relevancia ya que permite conocer al docente el nivel académico e inquietudes que presentan los alumnos del grupo y actuar en consecuencia a los resultados obtenidos. Su finalidad es diagnóstica.
- Evaluación continua o procesual, consiste en la recogida continua y sistemática de datos con la finalidad de ir evaluándolos en un tiempo fijado. Esta evaluación, al ser continua, permite tomar decisiones a medida que avanza el curso escolar. De la misma manera, se convierte en una evaluación reflexiva para el tutor ya que día a día debe ir analizando sus propias metodologías y la implantación de estas en el aula.

- Evaluación final, es aquella que se realiza al final del curso escolar. Tiene un carácter sumativo y consiste en la evaluación de los conocimientos acumulados a lo largo de todo el proceso de enseñanza.

Destacar que este tipo de evaluación es complementaria a las otras dos, sin embargo, actualmente y debido a la concepción social de evaluación es a la que más importancia se le otorga.

e) *Según el criterio de comparación:*

- Evaluación criterial, consiste en verificar si lo que el alumno sabe se relaciona con aquello que ha llegado a desempeñar. Es decir, se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente planteados.
- Evaluación normativa, esta evaluación compara el nivel general de un grupo. Es decir, se comparan los logros de un alumno determinado con los logros obtenidos por el grupo-clase.

8. Instrumentos y técnicas de evaluación

Para llevar a cabo una evaluación es necesario utilizar unos instrumentos y unas técnicas que nos permitan acotar nuestro campo a evaluar.

En primer lugar, recurriremos a la etimología de estas dos palabras para posteriormente, detallar las técnicas e instrumentos utilizados.

Según la RAE, la palabra instrumento nos aparece con seis acepciones diferentes:

- Conjunto de diversas piezas combinadas adecuadamente para que sirva con determinado objeto en el ejercicio de las artes y oficios.
- Ingenio
- Aquello de que nos servimos para hacer algo.
- Instrumento musical.
- Aquello que sirve de medio para hacer algo o conseguir un fin.

- Escritura, papel o documento con que se justifica o prueba algo.

Desde nuestro campo de trabajo, y atendiendo a estas acepciones, podemos determinar que un instrumento evaluativo hace referencia a aquello que sirve de medio para hacer algo o conseguir un fin, en este caso, alcanzar un fin educativo como es la evaluación.

Para la palabra técnica, la RAE nos ofrece siete acepciones, que son las siguientes:

- Perteneciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes.
- Dicho de una palabra o de una expresión: Empleada exclusivamente, y con sentido distinto del vulgar, en el lenguaje propio de un arte, ciencia, oficio, etc.
- Persona que posee los conocimientos especiales de una ciencia o arte.
- Miembro del cuerpo de Policía.
- Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.
- Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos.
- Habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo.

Sin embargo, la acepción que más se acerca a aquello que estamos buscando es el conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.

Por tanto, una vez definidas ambas palabras, haremos un repaso por las principales técnicas e instrumentos que más se utilizan en la evaluación.

Técnicas:

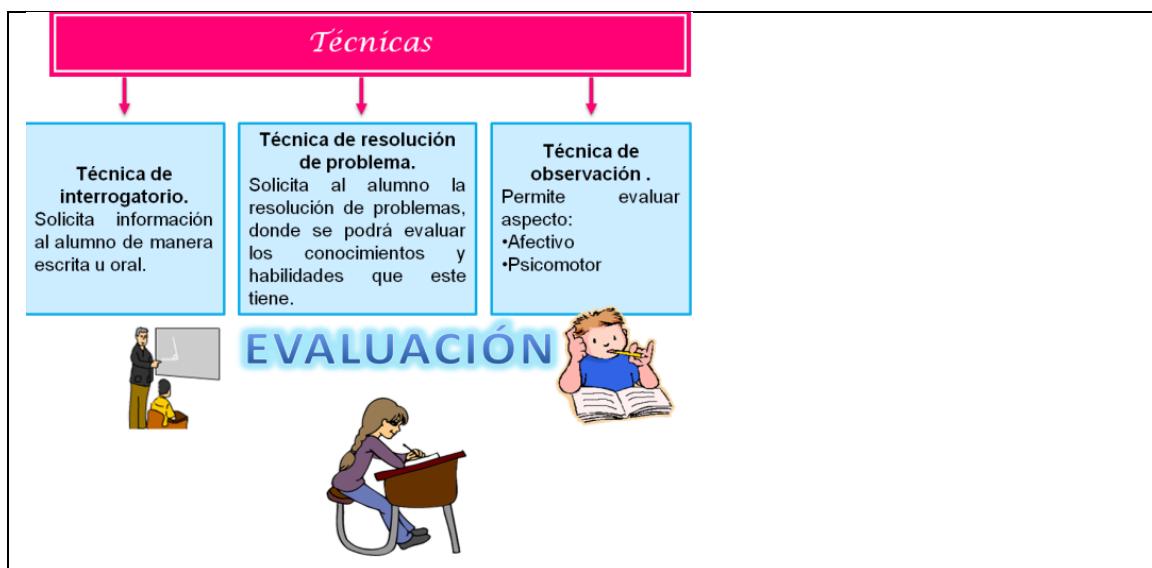


Tabla 3. Técnicas de evaluación. Fuente: Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas. Saavedra, 2006

- I. Observación: esta técnica se emplea con la finalidad de percibir progresos en el aprendizaje de los alumnos y se puede conjugar con instrumentos evaluativos.
- II. Interrogatorio: mediante esta técnica se pretende captar la mayor información sobre el alumno. Esta recogida de información se hace mediante el uso de preguntas que el alumno debe responder.
- III. Resolución de problemas: a partir de esta, se pretende que el alumno con los conocimientos previamente adquiridos, sea capaz de resolver una situación concreta. Al igual que la observación, se puede conjugar con múltiples instrumentos evaluativos.
- IV. Solicitud de producto: consiste en demandar al alumno un resultado final. Se combina diferentes instrumentos que se adapten a la finalidad buscada.

Instrumentos:



Tabla 4. Instrumentos de evaluación. Fuente: Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas. Saavedra, 2006

- I. Escala de estimación: para el uso de este instrumento debe quedar previamente establecido que es lo que pretende evaluar. Mediante la escala de estimación se pretenden medir frecuencias, niveles de aceptación, intensidades... todo ello mediante una escala categórica, descriptiva o numérica.
- II. Listas de cotejo o de control: se utiliza para valorar trabajos, tareas... nos ofrece una respuesta puntual la cual, nos ofrece una respuesta muy acotada.
- III. Pruebas: estas pueden ser de muchas características (orales, prácticas o escritas) y suelen ir asociadas a evaluaciones de finalidad y función o dependiendo del momento de aplicación.
Destacar en este punto, la actual confusión entre evaluación y pruebas; ya que se tiende a entender por lo mismo cuando no lo es.
- IV. Portfolios: se utiliza para evidenciar logros y progresos alcanzados por los alumnos. Posibilita a los alumnos mantener esos aprendizajes consigo a lo largo de las diferentes etapas educativas.

- V. Rúbricas: nos permiten evaluar atendiendo a diferentes ítems y su relación con la puesta en práctica. No se emplean de manera cuantitativa, sino de manera cualitativa. El alumno debe conocer previo a la actividad que ítems le van a ser evaluados para comprobar su nivel de logro, por tanto, el profesor y el alumno cuentan con la misma información y esto, le sirve al alumno para plantearse sus logros y maneras de alcanzarlos.
- VI. Proyectos: mediante este instrumento, favorecemos la profundización sobre un tema en concreto con la finalidad de lograr una solución a un problema planteado. Es un buen medidor de la adquisición de competencias básicas.
- VII. Mapas conceptuales: permite observar el desarrollo cognitivo que tiene el alumno sobre una temática concreta. Nos permite observar como plasma las ideas y de qué manera las va desarrollando.
- VIII. Monografías: consiste en hacer apreciaciones sobre un determinado tema mediante la búsqueda de información y comparativa entre ellas. A través de estas, se trabajan muchos temas de manera transversal.
- IX. Entrevistas: pueden estar estructuradas o no, dependiendo de las necesidades que se planteen. Miden y aportan información sobre variables cualitativas además del contenido en sí.

9. Finalidades de la evaluación

Como hemos podido analizar a lo largo de esta parte teórica, la historia de la evaluación ha ido variando a lo largo de los tiempos, adaptándose así a las necesidades sociales del momento. Han cambiado sus formas de ser llevada a cabo, sus instrumentos y técnicas e incluso la definición global del concepto ha variado.

Nos encontramos en un momento social en el que en cualquier momento, esta evaluación vigente, puede volver a dar un giro dado que la concepción de la misma se ha transformado e incluso reinterpretado. Sin embargo, este giro puede darse (como ha sucedido anteriormente) al surgimiento de nuevas necesidades, unas necesidades de

ampliar y conocer nuevas maneras de evaluar de manera eficaz, que parece que últimamente se han perdido un poco.

Del mismo modo, a esta necesidad de cambio, se le añade la concepción actual de evaluación; donde se potencia por encima de todas las cosas el promocionar de curso. No se valora si un alumno ha adquirido los conocimientos necesarios, si es capaz de desarrollarse en una situación social o incluso si es capaz de relacionar las competencias básicas con su desarrollo individual. Se valora la asimilación de contenidos sin propiciar la relación entre los mismo y simplemente, que estos se sepan plasmar en una evaluación.

Consideramos que se ha perdido la visión real de la evaluación. Es cierto que su finalidad concreta es extraer unos resultados para ser analizados y posteriormente poder detectar fallos (y en este caso enmendarlos) o aciertos (y en este caso potenciarlos). Sin embargo no hay que perder nunca de vista que estos resultados que se extraen forman parte de un conjunto global en el cual todos y cada uno de los elementos son analizados, de manera que no podemos interpretar los resultados de manera aislada ya que forman parte de un conjunto global. Por tanto, consideramos que este es el mayor error que se está cometiendo en referencia a la evaluación: entender los resultados de forma aislada.

También creemos que desde los centros escolares y evidentemente desde el Administración, podrían potenciar otro tipo de evaluación no tan centrada y cerrada en valores numéricos (que al fin y al cabo aportan información parcial y sesgada de lo que realmente se ha evaluado) y desarrollar una evaluación más centrada en valores y adquisición real de conocimientos.

Entendemos, que poco a poco, podemos conseguir una evaluación real pero sobre todo fructífera, en la cual se potencien otro tipo de valores y no se encasille a los alumnos en niños de sobresaliente o niños de suspenso (como actualmente suelen definirse) y que dados estos factores, potencie su propia motivación individual a desarrollar un aprendizaje eficaz y así, obtener mejores resultados.

Finalmente, destacar de nuevo la gran importancia de la evaluación como instrumento para detectar problemas y que se convierte en una ayuda para establecer soluciones.

10. El examen ¿el único método de evaluación?

Actualmente, la concepción social sobre la evaluación nos incita a pensar que el único instrumento evaluador de los conocimientos de los alumnos es el examen. Esto se debe al gran peso que se le otorga en la evaluación. En el momento de evaluar, se hace mediante este instrumento, sin apenas tener en cuenta otro tipo de instrumentos, y a partir del mismo, obtenemos nuestra calificación cuantitativa del proceso. Sin embargo, esto no nos indica la totalidad del proceso evaluado aunque así lo creemos.

El examen es un instrumento de evaluación que mediante diferentes estrategias (preguntas, opción múltiple, complementación...) nos permite la obtención de información sobre los saberes o las habilidades adquiridos por el alumno.

Otra de sus funciones es determinar aquello que el estudiante deberá aprender posteriormente, con la finalidad de vislumbrar cuáles son los errores o dudas más recurrentes que tienen los alumnos.

Existen diferentes tipos de examen atendiendo a la finalidad concreta que queramos obtener.

Tipología	Finalidad
Reactivos de verdadero o falso	Se enumeran una serie de afirmaciones en relación al tema de la prueba, y se le pide al estudiante decidir si la afirmación es cierta o no. Es decir, son respuestas cerradas.
Reactivos de opción múltiple	Esta prueba consta de varias preguntas donde se incluye la respuesta correcta en una lista de posibilidades.
Reactivos de aparejamiento	Consiste en dos columnas paralelas; cada palabra, símbolo o número de una de ellas debe hacerse corresponder con una palabra,

	frase u oración de la otra.
Reactivos de jerarquización	El estudiante es presentado con una serie de oraciones con respecto a un tema en específico y él deberá decidir cuál es el orden cronológico ideal para cada frase.
Reactivos por completar	Consiste en una serie de afirmaciones donde no toda la información necesaria es brindada, entonces, el alumno debe llenar los espacios en blanco con una palabra o frase breve.
Respuesta corta	Los estudiantes deben responder a una serie de preguntas con una contestación breve, pero lo suficientemente explícita.
Respuesta extensa	Se asemeja a la anterior, la única diferencia es la extensión. El alumno deberá contestar a la o las preguntas presentadas a manera de ensayo.
Entrevista/Examen oral	Consiste en la demostración del conocimiento que se tiene sobre algún tema específico, pero de manera oral.

Examen departamental	Estos exámenes son administrados y corregidos de manera institucional; generalmente, se presentan el mismo día, a la misma hora y el contenido es igual. Es considerado departamental porque varios estudiantes lo toman al mismo tiempo.
-----------------------------	---

Tabla 5. Tipología de exámenes. Fuente: Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios. Creación propia, 2014.

Cada uno de estos tipos de examen se pone en práctica en un momento determinado, todo ello atendiendo a las necesidades educativas que se presenten.

Como hemos citado anteriormente, los exámenes han tomado una importante relevancia a la hora de determinar una evaluación, sin embargo, como cita Díaz Barriga (1994, Una polémica en relación al examen) es necesario reconocer que no es factible aplicar las mismas soluciones para los diversos niveles del sistema educativo, ni para la transmisión de las diversas disciplinas. Si la pedagogía del examen se vincula al marco conceptual de lo educativo, tan sólo abordando los problemas pedagógicos desde múltiples teorías y dimensiones, se podrá acceder a una reflexión más sólida. Es necesario tener presente que los problemas del aula y en concreto los metodológicos no se resolverán a partir de hacer más riguroso el sistema de exámenes. Consideramos que debemos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez logrado esto el problema del examen será totalmente secundario.

Podemos concluir que la pedagogía, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le ha impedido percibir y estudiar los grandes problemas de la educación.

Marco metodológico.

11. Objetivo general

Con la finalidad de afianzar lo anteriormente expuesto, desarrollaremos un marco metodológico para intentar resolver el apartado anterior. Nuestro objetivo general se centrará en:

“Comparar los resultados obtenidos de dos pruebas idénticas pero que se realizan en dos momentos diferentes”

Por tanto, a partir de este objetivo general, pretendemos analizar si la adquisición de contenidos que se lleva a cabo por parte de los alumnos es la correcta o si simplemente estudian para el examen y cuando realizan una prueba, de carácter similar pero tiempo después, son incapaces de responderla. Así pues, determinar si este tipo de evaluación consigue los propósitos previamente establecidos, si se consolida como motor de aprendizajes y si obtiene la finalidad evaluadora de los mismos.

Todo esto pretendemos llevarlo a cabo mediante una evaluación cuantitativa y de carácter objetivo.

12. Objetivos específicos

Una vez determinado el objetivo principal de este marco metodológico, expondremos a continuación los diferentes objetivos específicos que se derivan del principal. Todos ellos nos ofrecen la posibilidad de indagar con mayor profundidad en el tema principal del trabajo, la evaluación.

- a) Determinar si los métodos de aprendizaje de los conocimientos por parte de los alumnos, resultan eficaces para resolver las pruebas escritas.
- b) Analizar la calidad de la adquisición de aprendizajes, es decir, si los adquieren realmente o solo de manera pasajera.
- c) Entender porque se produce la situación de olvido en los alumnos.
- d) Conocer el papel y la importancia del alumno a lo largo del proceso. Determinar qué lugar ocupa el alumno en todo éste proceso así como la importancia de éste en el mismo.
- e) Analizar otras variables influyentes en el proceso como: el olvido de los conocimientos a lo largo del mismo proceso en sí.

Así pues, mediante estos objetivos, trataremos de indagar en todo el proceso evaluador de los alumnos y como lo llevan a cabo.

13. Hipótesis

A partir de los objetivos anteriormente citados se derivan una serie de hipótesis que nos ayudaran a desarrollar el marco metodológico y a su vez, a entender todos los objetivos anteriormente planteados.

Esta parte de la investigación la basaremos en una hipótesis central:

- “Los alumnos que realizan por segunda vez el mismo examen (con los mismos contenidos que en la primera), sin previo aviso, obtienen significativamente peores resultados que en el primer examen que sí que estaban avisados”

Esta hipótesis será la que delimitara nuestro campo de investigación referente a la evaluación educativa.

Además, destacar que esta hipótesis se compone de diferentes variables. Entre ellas destacan el hecho de avisar a los alumnos de que se va a llevar a cabo la prueba y las notas que los alumnos obtengan, ya que éstas variaran en relación al aviso o no que se les ofrezca. También destaca como variable el factor olvido, ya que entendemos que aunque se pase la misma prueba, si los contenidos no se han afianzado de manera correcta, se olvidarán.

Por tanto, podemos determinar que las dos variables que más influyen en ésta hipótesis son el la nota que obtienen los alumnos y el aviso. La nota se considera la variable dependiente y el hecho de avisar, la variable independiente. Las notas de los alumnos serán significativamente mejores si se les avisa de que se va a realizar una prueba, que si no se les avisa dado que obtendrían peores resultados.

Así pues, a partir de esta hipótesis, desarrollaremos los puntos siguientes que nos ayudaran a comprender los objetivos previamente planteados.

14. Características metodológicas

Para desarrollar este punto, nos centraremos en los posibles participantes de la prueba escrita con la finalidad de analizar su participación, su papel y su importancia a lo largo del proceso.

También desarrollaremos el proceso mediante el cual, los alumnos nos permitirán obtener unos resultados y poderlos analizar para verificar si los contenidos se adquieren realmente.

14.1 Muestreo

El muestreo sobre el que versa este trabajo, se centra en un tipo de alumnado determinado.

En este punto desarrollaremos las principales características de los alumnos, ya que a fin de cuentas son los ejes principales.

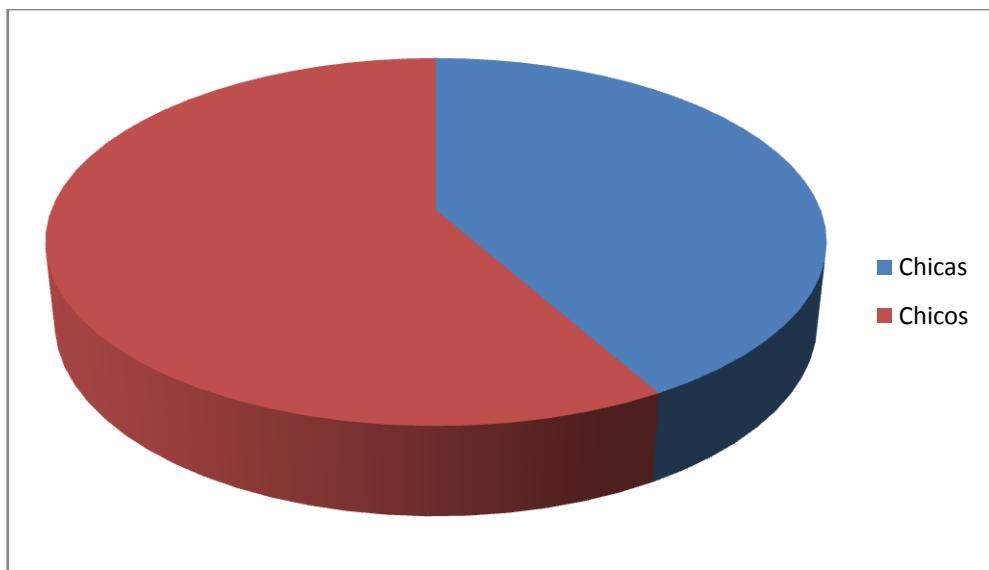
Los alumnos implicados en el proceso, pertenecen al colegio Lluís Revest de Castellón. Todos ellos cursan sexto de primaria. Para obtener resultados significativos, hemos analizado a los dos grupos pertenecientes al último curso de primaria, ya que este colegio cuenta con dos vías por curso.

Se ha elegido como objeto de análisis este curso ya que los conocimientos que tienen los alumnos, en principio, son mucho mayores que en el resto de cursos de educación primaria. Además, destacar el hecho de que su capacidad de memorización y sus técnicas de estudio ya están prácticamente consolidadas y, por tanto, reflejaran mejor sus conocimientos y si su consolidación es la correcta.

Variable	Valor
Número de alumnos:	55 alumnos en total: 27 alumnos de sexto A 28 alumnos de sexto B

Edades de los alumnos	Edades comprendidas entre 11 y 12 años
Sexo de los alumnos	<p>23 alumnas (10 pertenecientes a 6º A y 13 pertenecientes a 6º B)</p> <p>32 alumnos (15 pertenecientes a 6º A y 17 pertenecientes a 6º B)</p>

Tabla 6. Muestreo de alumnos. Fuente: Colegio L. Revest, alumnos 6º. Creación propia, 2014.



Esquema 1. Sexo de los alumnos. Fuente: Colegio L. Revest, alumnos 6º. Creación propia, 2014.

14.2 Proceso

Esta proposición radica fundamentalmente en el diseño de un examen y su propuesta de puesta en práctica como instrumento de evaluación de los aprendizajes adquiridos a lo largo de un proceso educativo. Como hemos desarrollado anteriormente, el examen es un instrumento útil para el docente, ya que puede conocer las carencias de

un alumno respecto a un contenido curricular con la finalidad de reforzarlas. Sin embargo, como también hemos nombrado con anterioridad, destacar las carencias de este mismo instrumento, ya que no sabemos a ciencia cierta si evalúa realmente los contenidos que el alumno conoce y supuestamente ha adquirido.

El instrumento utilizado evaluará los conocimientos de geografía (nivel de tercer ciclo de primaria) de los alumnos. Éste, se compondrá de dos partes claramente diferenciadas: La parte de los mapas (físico y político) y la parte de las preguntas cortas (anexo 2).

Ya que estos alumnos se encuentran en el último curso de primaria, los mapas a llenar están completamente mudos, si bien es cierto, que tienen algunos nombres (fuera del mapa) y solo tienen que ubicarlos en el mapa. En cuanto a la parte de preguntas, son preguntas cortas y de contenidos previamente trabajados en el aula, a las cuales deberían responder sin ningún tipo de problema. La unidad didáctica que engloba estos conocimientos se desarrolla en el primer trimestre del curso, ya que el profesor decidió variar el orden como consecuencia de que a lo largo de este curso trabajan la historia y necesitan conocer con exactitud la ubicación geográfica de los acontecimientos históricos.

El proceso se desarrollaría mediante un pretest i un postest, es decir, ambos instrumentos serán el mismo examen; la diferencia entre ambos, radica en el hecho de que se llevarán a cabo en distintos días. Además, como instrumento de ayuda, se utilizará una rúbrica. Ésta, simplemente servirá de ayuda al profesor con la finalidad de evaluar los conocimientos de los alumnos plasmados en ambos test.

En primer lugar, se explicaría a los alumnos el proceso por el cual se van a mover a lo largo de un espacio concreto de tiempo y con qué finalidad. Sin embargo, no les será explicado todo el proceso ya que debemos contar con el factor sorpresa para desarrollar el postest y comprobar los resultados obtenidos.

Posteriormente, se acuerda un día en el cual se pasará el pretest. De esta manera, se fomenta que los alumnos estudien y se preparen el proceso evaluador. Además, destacar que los padres deben autorizar a los alumnos a participar en el proceso mediante una autorización (anexo 1) que les proporcionará el tutor.

Una vez pasado el pretest, el docente mediante la ayuda de una rúbrica, corrige cada uno de los exámenes de la manera más objetiva posible. A partir de esta fase, se obtienen unos resultados cuantitativos que nos serán útiles más adelante.

Pasados unos días, se vuelve a repetir el proceso con una pequeña diferencia: los alumnos no son avisados que se les pasará un postest que cuenta con los mismos contenidos que el pretest.

Y como hicimos con anterioridad, una vez pasada esta fase, se obtienen los resultados del test.

Finalmente, compararemos los resultados de una y otra fase para comprobar que ha sucedido a lo largo del proceso y que variables han intervenido en el mismo.

14.3 Autorización

Para poder desarrollar el marco metodológico en el que se basa este trabajo y, por tanto, poder implicar a los alumnos con la finalidad de observar los resultados y extraer las conclusiones pertinentes, precisaremos de una autorización.

A partir de ésta, expondremos nuestra situación a los padres o tutores legales de los alumnos para que nos permitan pasar la prueba escrita.

Esta autorización (que podemos encontrar en el anexo 1) se compondría de varios apartados: en primer lugar describiría la situación y la actividad que se quiere desarrollar así como la finalidad de la misma; en segundo lugar destacaría el papel de los alumnos en esta determinada situación y en tercer lugar pediría los datos y la firma de los padres o tutores legales con la finalidad que nos autoricen a llevar a cabo la prueba con los alumnos.

Esta se repartirá a los alumnos, que deben hacer llegar a sus tutores legales.

Días después, las recogeríamos en clase y una vez obtenidas todas las autorizaciones, procederíamos a desarrollar la prueba en sí.

15 Instrumentos y técnicas

A continuación describiremos los instrumentos y técnicas empleados a lo largo de esta propuesta metodológica así como su finalidad en el proceso.

Con la finalidad de corroborar la hipótesis planteada y los objetivos establecidos para este marco metodológico, utilizamos un examen (anexo 2) que nos ayudaría a esclarecer todo lo anteriormente planteado. Este instrumento se pasaría a un grupo de 6º de primaria, curso que el año anterior ya trabajó nociones básicas de geografía, así como la composición físico-política de la península Ibérica, y que este curso han sido reforzadas y ampliadas.

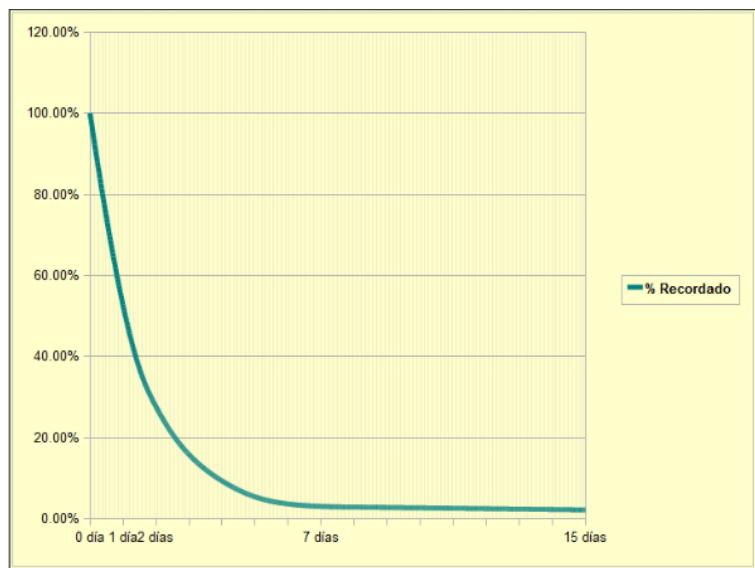
Destacar, que éste pretest y postest no están oficialmente validados. Sin embargo, sí que cuentan con una pequeña parte de validación ya que estos instrumentos, se suelen pasar (no siempre iguales pero si con las mismas características) todos los años, ya que se obtienen resultados bastante gratificantes. El hecho de que el examen sea muy visual, ayuda al alumno a su ubicación espacial. También destacar, que a la hora de responder las preguntas, puede apoyarse en el mapa anteriormente trabajado.

Otro de los instrumentos que emplearemos, una vez realizada la investigación, será una rúbrica (anexo 3) que nos permitirá recoger datos sobre las pruebas ya completadas por los alumnos. Este instrumento de apoyo, pertenecerá al profesor y lo utilizará en el momento de evaluar los test escritos. Éste contará con una serie de ítems y que el profesor determinará si el alumno ha alcanzado o no. Sin embargo, los ítems serán expuestos previamente a los alumnos antes de realizar las pruebas ya que ellos deben conocer que es lo que se les evaluará a lo largo de la prueba.

En cuanto a las técnicas que desarrollaremos para llevar a cabo las pruebas escritas son la resolución de problemas y la solicitud del producto. Es decir, la primera pretende que el alumno partiendo de sus conocimientos previos, resuelva una situación concreta. La segunda consiste en obtener un resultado final por parte del alumnado.

16 Curva del olvido

Como hemos destacado anteriormente, una de las posibles variables planteadas es el olvido. Por ello, vamos a hacer un pequeño inciso en la curva del olvido y el porqué de su aparición. Todo ello con la finalidad de comprobar en nuestra investigación si ha sido un factor determinante.



Esquema 2. La curva del olvido. Fuentes: Ueber das Gedächtnis(Sobre la memoria). Hermann, 1885.

La curva del olvido, nos muestra como se produce la pérdida de retentiva con el tiempo. Éste concepto va relacionado con la intensidad del recuerdo, indicador que nos proporciona información sobre cuánto tiempo se mantiene un determinado contenido en nuestro cerebro. Si el recuerdo es muy intenso, más tiempo permanecerá en nuestro cerebro.

A partir del gráfico, podemos determinar que normalmente en los días posteriores a la adquisición del recuerdo, se olvida la mitad de lo que hemos aprendido, a no ser que lo repasemos. Y cuanto mayor es el tiempo transcurrido desde la adquisición del recuerdo éste, se diluye hasta el punto de desaparecer prácticamente por completo.

Pero, ¿Por qué se produce ésta pérdida de información? Son los propios procesos de codificación y recuperación de la información adquirida los principales responsables de la pérdida de información. El procesamiento al cual se somete la información a medida que la adquirimos y transformamos, provoca que en cada paso, en cada fase, la

información original se vaya transformando y deteriorando de modo que la información resultante al final de estos procesos sólo sea una caricatura del original.

Así pues, en el caso concreto de nuestra investigación, el postest se realiza dos días después del pretest, por tanto, los alumnos obviamente han olvidado parte de lo estudiado. Sin embargo, si éstos contenidos han sido afianzados de forma correcta y los alumnos los han adquirido de manera correcta, no tienen porque alcanzar un nivel alto de olvido.

17. Procedimiento

A continuación, expondremos las diferentes fases de aplicación del proceso mediante un cronograma. Este, nos permitirá seguir de manera detallada los pasos del proceso y aquello que se desarrolla en cada uno de ellos.

17.1 Cronograma

Fases de aplicación	Procedimiento
Inicial	A lo largo de esta fase, se procede a la observación del alumnado al cual se le va a plantear la prueba escrita. A través de ésta, observamos los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, situación de la programación de aula, etc.
Fase I	Diseño de la rúbrica evaluativa a partir de la observación de los alumnos. Diseño de la prueba escrita partiendo de los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema.

Fase II	Planteamiento de la prueba escrita. Con los alumnos, se trata de establecer un día en el cual desarrollar la prueba escrita. Se explica el desarrollo de la misma y los ítems evaluables para que los alumnos conozcan aquello que se les está exigiendo. Reparto de autorizaciones.
Fase III	Recogida de autorizaciones y observación de alumnos que van a realizar la prueba, es decir, que tiene permiso por parte de sus tutores legales.
Fase IV	Desarrollo de la prueba escrita. Posterior análisis de los resultados mediante la rúbrica.
Fase V	Se vuelve a desarrollar, dos días después, la misma prueba. Posterior análisis con la misma rúbrica que en el caso anterior.
Fase VI	Comparativa de resultados entre la primera y la segunda vez. Extracción y análisis de conclusiones.

Tabla 7. Fases de aplicación. Fuente: Aulas 6º, colegio L. Revest. Creación propia, 2014.

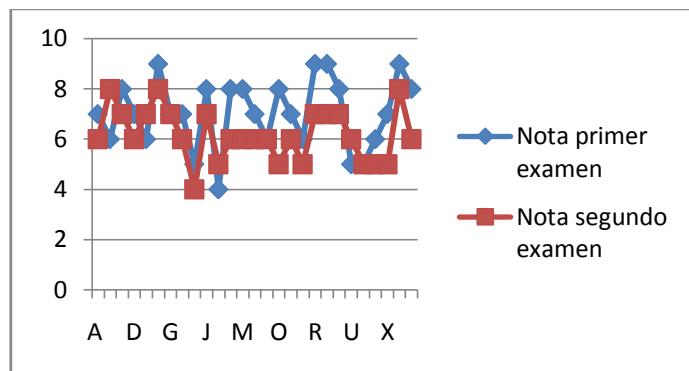
Fases de aplicación	Temporalización
Inicial	Primera semana de Octubre (6 al 10 de octubre de 2014)

Fase I	Segunda semana de Octubre (Lunes 13 y martes 14 de octubre de 2014)
Fase II	Segunda semana de Octubre (Jueves 16 de octubre de 2014)
Fase III	Tercera semana de Octubre (20 al 24 de octubre de 2014)
Fase IV	Última semana de Octubre (Lunes 27 de octubre de 2014)
Fase V	Última semana de Octubre (Miércoles 29 de octubre de 2014)
Fase VI	Primera semana de Noviembre (3 al 7 de noviembre de 2014)

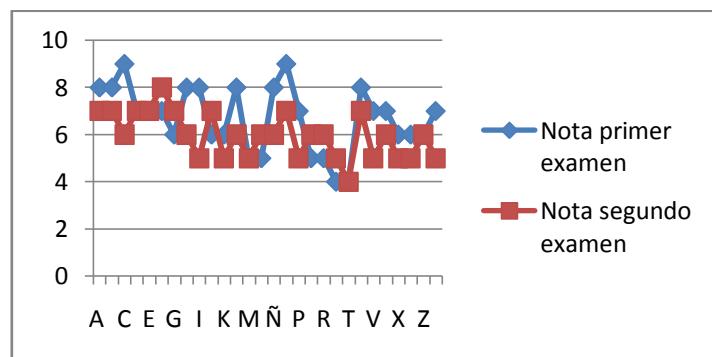
Tabla 8. Temporalización. Fuente: Aulas 6º, colegio L. Revest. Creación propia, 2014.

18. Resultados

Una vez cumplidas todas las fases de aplicación y por consiguiente, haber hecho las pruebas, estos son los resultados.



Esquema 3. Resultados I. Fuente: Aulas 6ºA, colegio L. Revest. Creación propia, 2014



Esquema 4. Resultados II. Fuente: Aulas 6ºB, colegio L. Revest. Creación propia, 2014

Partiendo de la hipótesis inicialmente planteada “Los alumnos que realizan por segunda vez el mismo examen (con los mismos contenidos que en la primera), sin previo aviso, obtienen significativamente peores resultados que en el primer examen que sí que estaban avisados” podemos observar, que a grandes rasgos la hipótesis se cumple.

Todo ello, al pasarlo por el SPSS, nos indicaría que la hipótesis planteada se cumple, sin embargo, en este caso no es necesario aplicar el paquete estadístico, simplemente con las gráficas se observa claramente. Las diferencias entre el pretest y el posttest son claramente significativas.

En el primer grupo de alumnos, las notas del primer examen están por encima de las notas del segundo examen. Lo mismo sucede con las notas del segundo grupo.

Por tanto, podemos determinar, que la hipótesis se cumple. Si establecemos una prueba escrita con previo aviso, los alumnos estudian para ella y la preparan. Cosa que no sucede cuando pasamos la prueba sin previo aviso.

Esto también nos ayuda a comprender que la mayoría de los alumnos no realizan un estudio de la materia completo. Es decir, tan solo estudian para pasar la prueba y, por tanto, no se adquiere un conocimiento significativo de los conocimientos ya que se olvidan. Es decir, el factor olvido repercute a un nivel mayor de lo normal dado que la adquisición de los contenidos curriculares no ha sido la adecuada, ya que con tan poco tiempo entre prueba y prueba, no debería haberse producido un olvido tan grande.

Así pues, podemos determinar que la prueba escrita como elemento evaluativo, no es un elemento completo; ya que no nos ayuda a determinar con seguridad si los conocimientos de los alumnos han sido adquiridos de una manera eficaz. Del mismo modo, el factor olvido ha repercutido muchísimo más, dado que los conocimientos no habían sido afianzados de una manera correcta.

19. Discusión

Hipótesis: “*Los alumnos que realizan por segunda vez la prueba escrita (con los mismos contenidos que en la primera), sin previo aviso, obtienen significativamente peores resultados*”

La verificación de esta hipótesis nos permite afirmar que los resultados que se han obtenido en el postest son significativamente peores que las obtenidas en el pretest.

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre los resultados del pretest y los resultados del postest. Los resultados obtenidos a partir del primer examen son más elevados que los resultados del segundo examen que son más bajos. Además, este rasgo es característico no solo de un grupo, sino de ambos.

Por tanto, como se ha comprobado a lo largo de la investigación, esta hipótesis se confirma, al menos, en este grupo determinado de alumnos.

A esta verificación de la hipótesis hay que añadirle la variable olvido, ya que como hemos observado, ha afectado a la mayor parte de los alumnos que han realizado estas pruebas y además es una variable significativa, ya que cuando han sido avisados han sabido resolver con mayor soltura los ejercicios que cuando ya ha pasado un tiempo y en teoría estos conocimientos deberían estar afianzados ya. Por tanto, la variable olvido en esta hipótesis y en esta investigación, es fundamental.

20. Conclusiones

Este trabajo comenzó con el establecimiento de una hipótesis que nos permitió, con la finalidad de validarla, desarrollar una propuesta educativa.

Como se expresan en los primeros apartados de este trabajo de fin de grado, se dieron una serie de supuestos por los cuales empezar a investigar. El primero de ellos fue la gran carga que representa la evaluación a nivel educativo con la finalidad de analizar si los contenidos se consolidan o simplemente componen un aprendizaje meramente pasajero. En segundo lugar, intentar descubrir si estas metodologías evaluativas (con el examen o prueba escrita como eje principal de las mismas) son eficientes y eficaces.

Una vez desarrollada la investigación, nos encontramos en condiciones de determinar estos dos aspectos. Hemos obtenido resultados satisfactorios que nos permiten determinar los dos supuestos principales en los que se basaba la investigación.

Así pues, tras ésta investigación, podemos determinar los siguientes puntos:

- a) La evaluación, mediante el uso de pruebas escritas en las cuales tan solo se evalúan los contenidos curriculares, no determina que los contenidos por parte de los alumnos se afiancen de manera eficaz.

Como hemos podido comprobar, estos contenidos tan solo se aprenden con la finalidad de superar el examen. No quedan retenidos por los alumnos.

Esto nos lleva a plantearnos que los alumnos tan solo estudian para el día del examen, memorizan los contenidos con la finalidad de superar las pruebas escritas y posteriormente, olvidan lo anteriormente aprendido. Esto conlleva serios problemas ya que potencian el fracaso escolar; si un contenido no queda afianzado de manera correcta, los contenidos superiores no serán entendidos por el alumno y, por tanto, no

será capaz ni siquiera de memorizarlos. Esto se convertirá en un círculo vicioso, que desencadenará el fracaso escolar y potenciará el desinterés en adquirir los contenidos, por parte del alumnado.

Por tanto, hay que potenciar diferentes formas de evaluar ya que como observamos, las pruebas escritas no nos ofrecen la solución que realmente buscamos. Necesitamos que los contenidos curriculares sean adquiridos y afianzados por los alumnos y que desaparezca la actual política de “empollar, vomitar y olvidar”.

- b) Los exámenes o pruebas escritas, en las cuales tan solo se evalúan contenidos curriculares y no se tienen en cuenta las competencias adquiridas por el alumno, representan una baja fiabilidad. Ya no determinan ciertamente si los contenidos han sido adquiridos definitivamente.

Esta premisa, nos lleva a plantearnos si realmente lo estamos haciendo bien, es decir, en que aspectos el sistema educativo actual está fallando.

Como citábamos en el inicio, la evaluación tiene un gran peso a lo largo del proceso madurativo y de desarrollo cognitivo por el cual se desenvuelven las personas. Sin embargo, a pesar de ser una buena iniciativa (dado que nos permite conocer las deficiencias del alumno) no se está planteando de un modo que favorezca una evaluación real.

Debemos buscar nuevos métodos o bien replantearnos los que ya tenemos, para potenciar unas evaluaciones reales. Además, esto nos llevará a olvidar la política de “empollar, vomitar y olvidar” y, por tanto, la adquisición de contenidos se hará de una manera real y eficaz, donde los alumnos afiancen sus contenidos y adquieran unos nuevos.

Si bien, es cierto que a partir de todo el proceso pudimos observar como los alumnos son parte activa del mismo y que su nivel de frustración o de satisfacción aumentaba o disminuya con la observación y obtención de los propios resultados de la prueba.

Como conclusión final, determinar que se necesitan plantear cambios en la metodología evaluativa, ya que como hemos observado no resultan eficaces y eficientes ya que no determinan con seguridad el grado de adquisición de los conocimientos.

Quizá, encontrar métodos que nos permitan evaluar por competencias y eliminar los métodos que tan solo plasmen la capacidad memorística del alumno favorecería no solo la adquisición de unos instrumentos básicos para el individuo a la hora de desarrollarse cognitivamente, sino que también potenciarían la motivación por parte del alumnado a querer adquirir conocimientos de una manera real y duradera en el tiempo.

21. Prospectiva de futuro

La prospectiva de futuro, como su propio nombre indica, tratará de dar respuestas a posibles aplicaciones que el análisis de la investigación pueda ofrecer.

Hace algunas décadas, ni siquiera nos hubiésemos planteado las deficiencias que la evaluación tiene y los problemas que por consiguiente, éstas desarrollan.

Así pues, en los apartados en los que podemos focalizar la prospectiva de futuro, son los siguientes:

- Metodologías evaluativas.
- Cooperación de los padres y madres.

Referente a las metodologías evaluativas, como hemos determinado con anterioridad, destacar la necesidad de una nueva metodología evaluativa que resulte eficaz con la finalidad de determinar los conocimientos que los alumnos han adquirido. Además, destacar la continuidad del proceso evaluativo a lo largo de los diferentes ciclos de primaria para obtener una buena visión de la evolución personal del alumno en cuanto a los conocimientos se refiere.

Para llevar a cabo esta nueva metodología evaluativa, en primer lugar, habría que poner de acuerdo a todo el profesorado del centro; analizar los pros y los contras del método y determinar en qué momento llevarlo a cabo.

Como conclusión podemos determinar que esta nueva metodología educativa, tienen un sentido global y la capacidad de potenciar la adquisición de conocimientos de manera significativa en los alumnos.

En cuanto a la cooperación de los padres y madres, consiste en mejorar las relaciones escuela-hogar sobre los logros académicos de los alumnos.

Para ello podríamos partir de una remodelación del boletín de notas; es decir, que no se otorgasen unas notas tan cuantitativas sino más cualitativas. Así el entendimiento por parte de los padres aumentaría ya que la información ofrecida por parte del centro escolar sería mucho más completa.

Del mismo modo, intentar estrechar lazos entre el centro y los padres y madres, ofreciendo un servicio de respuestas a dudas que se les puedan plantear. Además de hacerles participes en las actividades de sus hijos e hijas para potenciar esta relación.

22. Bibliografía

- Ballester, M. et al. (2009). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bixio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Alcalá de Guadira (Sevilla): Mad
- Briones, G. (1985). *Evaluación de programas sociales: teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Santiago: PIIE.
- Carr y Kemmis. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo Arredondo, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Revista Colombia.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el Centro educativo*. Madrid: Edelvives.
- Díaz Barriga, Á. (1994). *Una polémica en relación al examen*. Revista Iberoamericana de Educación, 5.
- Blázquez, A., Pedro, J. y Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente: Dirigido a maestros de infantil y primaria*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Dobles, M.C. (1996). *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. Costa Rica: UNED
- Duque, R. (1993). *La evaluación en la ES Venezolana*. Planiuc. Números 17-18, Aniversario X.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Ueber das Gedächtnis (Sobre la memoria)*.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1.
- Garanto, J. (1989). *Modelos de la evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- González Soto, A. (2011). *Evaluación para la mejora de centros docentes: construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis.

Goring, A., Paul. (1987). *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Inciarte, A. (1996). *Un Modelo para el desarrollo del currículo de la Educación Superior*. Revista “Agenda Académica”. Vol. 3, No.2. Caracas: UCVSadpro.

Inciarte A. y Canquiz A. (1998). *Programa del Curso Análisis de la Consistencia Interna del Currículo*. Maracaibo: LUZ.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen *las enseñanzas mínimas de educación primaria*. Boletín oficial del Estado, 297, de 8 de diciembre de 2006.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

López, B., et al. (1995). *Terminología Básica sobre Currículo*. Mérida: ULA.

Lukas, F.J y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.

Manzanero, A.L. (2008). El olvido. En A.L. Manzanero, *Psicología del Testimonio* (pág. 83-90). Madrid: Ed. Pirámide.

Mora Vargas, A. I. (2004). *La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos*. Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación. Vol.4, número 002

Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Rama, Germán. (1989). *Cambio social, educación y crisis en América Latina*. Análisis, No.49-50, enero-diciembre.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://www.rae.es/>

Saavedra, M. (2006). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. Colombia: Universidad de los Andes.

- Sanz, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Piramide.
- Sanmartín, N. (2012). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1995). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Tenbrink, T.D. (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Torquel.
- Tyler, R.W. (1967). *Changing concepts of educational evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation, vol 1*. New York: Rand McNally.
- Tejedor, F.J., et al. (1994). *Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo*. Revista de Investigación Educativa.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del *Departamento de Educación, Cultura y Deporte*. Boletín oficial de Aragón, 65, 1 de junio de 2007.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la *Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte*. Boletín oficial de Aragón, 119, 20 de junio de 2014.
- Vásquez, M. (2003). *¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela*. Pensar Iberoamérica, Revista Cultura, 3, artículo 5.
- Vílchez, N. (1993). *Evaluación Curricular*. Mérida.
- Yovane, K. (1995). *Una propuesta de evaluación curricular para la Universidad de los Andes*. Mérida: ULA.

23. Anexos

Anexo 1: Autorización para los padres y madres para la prueba escrita.

Prueba escrita	3er ciclo
<p>Estimados padres y madres:</p> <p>Con motivo de una investigación educativa, deseamos hacer participes a sus hijos/hijas de una prueba escrita con la finalidad de determinar si la eficacia de la mismas es real.</p> <p>Esta prueba escrita se llevaría a cabo de dos sesiones diferenciadas y por tanto necesitamos la colaboración del mayor número de alumnos.</p> <p>El resultado de las pruebas, no tendrá ninguna repercusión en las notas del alumno/a ya que se trata de una simple investigación de métodos evaluativos.</p>	
<hr/> <p>D., con D.N.I.</p> <p>Padre/madre/tutor, del alumno.....</p> <p>Del curso....., autorizo a mi hijo/a para que realice las pruebas de investigación evaluativas programadas para dos sesiones diferentes y todo lo que ello conlleve.</p>	
Fecha:	Firma:

Anexo 2: Prueba escrita, 3er ciclo.

1. Copia en el lugar adecuado.



Preguntas de desarrollo corto:

1. ¿Qué masas de agua rodean la Península Ibérica?
2. ¿Cuál es el pico más alto del Sistema Bético?
3. Nombra una provincia que se encuentre en la Meseta norte
4. Nombra una provincia que se encuentre en la Meseta sur
5. ¿Cuál es el río que pasa por Sevilla?
6. ¿Cuál es el río que pasa por Zaragoza?
7. Nombra el pico más alto de los Pirineos
8. ¿Cuántas provincias componen España?

Anexo 3: Rúbrica evaluativa.

Ítems evaluables	100%	50%	25% o menos	0%
1. Ha colocado todos los elementos				
2. Los ha colocado en el lugar adecuado				
3. Está ordenado				
4. Está limpio y se puede leer con claridad				
5. Ha respondido las preguntas adecuadamente				
6. Ha cometido errores muy graves				
7. Ha realizado faltas de ortografía				